



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Modyfikacje i zmiany kodu językowego na przykładzie mowy młodzieży polskiej z Zaolzia

Author: Irena Bogocz, Małgorzata Bortliczek

Citation style: Bogocz Irena, Bortliczek Małgorzata. (2016). Modyfikacje i zmiany kodu językowego na przykładzie mowy młodzieży polskiej z Zaolzia. "Postscriptum Polonistyczne" Nr 1 (2016), s. 213-241



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

IRENA BOGOCZ
Uniwersytet Ostrawski
Ostrawa

MAŁGORZATA BORTLICZEK
Uniwersytet Śląski
Katowice

Modyfikacje i zmiany kodu językowego na przykładzie mowy młodzieży polskiej z Zaolzia

Wprowadzenie

Przedmiotem artykułu jest opis strategii konwersacyjnych przyjmowanych przez młodzież z Zaolzia w rozmowach z obcymi osobami (autorkami niniejszego przyczynku), z których jedna używała miejscowej gwary, druga – polszczyzny ogólnej. Naszymi rozmówcami byli uczniowie szkół z polskim językiem nauczania (dwóch szkół podstawowych i jednego gimnazjum) w powiatach karwińskim i frydecko-misteckim (okres Karviná, okres Frýdek-Místek). Prezentowany materiał pochodzi z własnych badań terenowych przeprowadzonych w 2013 roku i został w całości opublikowany we współautorskiej książce (Bogoczová, Bortliczek 2014). W tym artykule koncentrujemy się na opisie sposobów rozwiązywania przez młodzież objętą badaniami trudności językowo-komunikacyjnych wynikających z niedoskonałej znajomości używanych w rozmowie kodów lub z innych przyczyn natury socjo- i psycholingwistycznej¹.

Używanie na co dzień (a nawet w trakcie przeprowadzanych wywiadów) większej liczby kodów językowych wymaga ich nieustannego przełączania.

¹ Znajomość dwóch lub kilku kodów, choć na pewnym etapie rozwoju kompetencji językowej jednostki niedoskonała i limitująca, bywa przez niektórych badaczy (por. Wierzbicka 1990) uważana za prawdziwe dobrodziejstwo, z czym zgadzamy się w zupełności.

Zabieg ten zakłada nie tylko odpowiednią kompetencję językową, ale też ocenę socjokulturową sytuacji komunikacyjnej i znaczną koncentrację w trakcie rozmowy. Zmianie kodu towarzyszą interferencje, które powodują, że granice między językami (i ich odmianami) w realnych wypowiedziach są rozmyte.

Na temat przełączania kodów językowych w komunikacji istnieje obszerna – zarówno zagraniczna, jak i polska – literatura fachowa, z której nietrudno wyciągnąć ogólne wnioski² wystarczające do celów niniejszego opracowania. (1) Przełączanie kodów to naprzemienne ich stosowanie, do którego dochodzi szczególnie w bezpośrednim kontakcie interpersonalnym, w dialogu, w sytuacji mówienia³. (2) Przełączanie kodów to przechodzenie od jednego z nich do drugiego, co może mieć miejsce nawet w ramach jednej wypowiedzi. Warunkiem takiego zabiegu jest oczywiście aktywna znajomość obu kodów, to znaczy bilingwizm lub co najmniej dyglosja⁴. (3) Przełączanie jest z reguły świadome, co nie wyklucza spontaniczności i naturalności takiego zachowania językowego.

Rezygnujemy jednak z rozwijania i precyzowania pojęć „bilingwizm” i „dyglosja” (por. przyp. 3), koncentrując się na przełączaniu kodów obserwowanym w specyficznej sytuacji komunikacyjnej na Śląsku Cieszyńskim

² Na marginesie tylko przytaczamy kilka podstawowych cech, względnie gatunków tego zabiegu językowo-komunikacyjnego. Literatura odróżnia świadome przełączanie kodów od ich niekontrolowanego mieszania, mówi o fakcie nacechowania lub nienacechowania użytego języka (lub jego środków) w wypowiedzi, o obecności czy braku rozgraniczenia między kodami, o objętości elementów języka B w wypowiedzi w języku A itp.; przyjmując kryterium formy komunikatu (mówiona, pisana), tematu rozmowy (tematyka bytowa, wiedza trywialna, specjalistyczna itp.), typu sytuacji komunikacyjnej (związek języka wypowiedzi z domeną komunikacyjną), typu wypowiedzi (tekst oryginalny, cytat, aluzja), postawy emocjonalnej mówiącego wobec kodów, wreszcie kryterium relacji pomiędzy współrozmówcami (stopień znajomości, rola społeczna i komunikacyjna), otrzymujemy kolejną wielość możliwości. Z wszystkich tych klasyfikacji wynika, że istotne jest to, z kim, o czym, w jakich okolicznościach i w jakiej formie się komunikujemy.

³ Przez „sytuację mówienia” rozumiemy zespół okoliczności, które zwykle towarzyszą komunikacji ustnej – nieoficjalnej, nieformalnej, nieprzygotowanej. Terminu tego używamy w sposób uproszczony (tradycyjnie), przeciwstawiając go pojęciu „sytuacja pisania”.

⁴ Pojęcia „bilingwizm” i „dyglosja” były już wielokrotnie definiowane. W tym miejscu syntetycznie przedstawiamy nasze ich rozumienie. O ile bilingwizm traktujemy – zgodnie z literaturą (m.in. za badaczami takimi jak: Ch.A. Ferguson, J.A. Fishman, E. Haugen, U. Wienreich, L. Wei, F. Grosjean, J. Štefánek, I. Lanstyák, J. Pallay, M. Gluszkowski, F. Grucza, D. Bartol-Jarosińska, S. Dubisz, U. Żydek-Bednarczuk, E. Lipińska, E. Smulkowa) jako alternatywne używanie dwóch języków, o tyle dyglosja oznacza, że mówiący porusza się w obrębie jednego języka narodowego, tylko zmienia jego odmiany (zazwyczaj ogólną na regionalną i odwrotnie).

w Republice Czeskiej. Analizowane przez nas rozmowy, których uczestnikami byliśmy tylko my i uczniowie, prowadzono w szkołach, w sytuacjach pozalekcyjnych.

Kodami używanymi w tej wielojęzycznej (wieloodmianowej) konwersacji, która nie jest dla uczniów ani nietypowa, ani wyjątkowa, była wspomniana zachodnioczeszyńska gwara ludowa, ewentualnie regionalny interdialekt, tzw. mowa *po naszymu*, która jest mieszanką elementów gwarowych i niegwarowych (czeskich, polskich), oraz polszczyzna ogólna (literacka, kulturalna) lub przynajmniej do takiej aspirująca. W artykule nie zajmujemy się przełączaniem gwary na język czeski, co także ma miejsce na badanym obszarze, ale nie w obserwowanych przez nas sytuacjach⁵. Ze względu na wspomnianą lokalną relację gwara – język ogólny najbardziej adekwatna wydaje się nam definicja przełączania kodów podana przez Halinę Kurek, której zdaniem „jest to świadome wprowadzanie do systemu gwarowego pewnych elementów literackich lub też próba całkowitego zastąpienia gwary językiem literackim” (Kurek 2010, 70), choć takie przełączanie kodu regionalnego na ogólny nie oznacza, że każdy element gwarowy zostanie zastąpiony odpowiednim literackim środkiem językowym (Kurek 1993, 102). Natomiast ze względu na fakt, że mechanizmem wprawiającym w ruch proces przełączania kodu jest tu zmiana sytuacji komunikacyjnej, konkretnie zmiana współrozmówcy należącego do innego środowiska społecznego, kręgu kulturowego i językowego, oraz zmiana tematu rozmowy, przyjmujemy tezę o przełączaniu kodu jako pewnym „wymogu kulturowym”, zaproponowaną przez Aldonę Skudrzyk (2010, 139).

Zanim przejdziemy do prezentacji przykładów, musimy uściślić, że badana przez nas młodzież zanurzona jest w złożonej sytuacji językowo-komunikacyjnej: jej kodem podstawowym (bazowym, ojczystym, rodzinno-środowiskowym) jest gwara, którą „wypadałoby” lubić i szanować, z drugiej strony istnieje naturalna i zrozumiała potrzeba wypowiadania się – na odpowiednim poziomie intelektualnym – o rzeczywistości społecznej, politycznej, kulturowej, a nawet ogólnobytowej w sposób wykraczający poza możliwości nazewnicze gwary. Rozpad gwary, ograniczanie jej przydatności i obniżanie jej prestiżu społecznego są konsekwencją rozpadu kultury tradycyjnej w ogóle (Smułkowa 2010) i nasilających się zmian sytuacji społecznej.

⁵ Pisze na ten temat np. Zofia Matyska: „Język czeski jest dla niego [dziecka – I.B., M.B.] językiem codziennych kontaktów z czeskimi sąsiadami, językiem porozumiewania się ze środowiskiem, w sklepie, autobusie, na ulicy, podczas zabawy z czeskimi rówieśnikami, językiem radia i telewizji” (Matyska 1998, 288).

Nasi informatorzy z jednej strony uczęszczają do polskiej szkoły mniejszościowej, gdzie uczy się ich szacunku do tradycji przodków i do wszystkiego, co polskie, z drugiej – kontaktują się na co dzień z językiem czeskim i czeską kulturą większościową. Mniej lub bardziej świadomie starają się znaleźć odpowiedzi na takie oto pytania: co robić, kiedy gwara nie wystarcza dla wyrażenia tego, co ma się do powiedzenia; z którego innego (niegwarowego) kodu należy czerpać środki językowe, skoro ma się do dyspozycji więcej możliwości.

Perspektywa teoretyczna

Zawilóść problemu (sytuacja mówienia na styku języków i etnosów)

Jak już zauważono, by móc zmieniać kody językowe, trzeba je znać. Kryteria oceny zdolności upoważniających konkretną osobę do określania siebie jako dwujęzycznej są bardziej lub mniej rygorystyczne. O ile wymogi stawiane przez badaczy są zawyżone, o tyle osób, które je w rzeczywistej komunikacji spełniają, jest niewiele. Zapytajmy jednak zadziornie: czy tych, którzy doskonale opanowali jeden jedyny język (ojczysty), jest dużo (Dudok 2002, 54)?

Przełączanie kodów w miejscu kontaktu dwóch języków narodowych i dwóch społeczności, które ich używają, to nie tylko problem lingwistyczny, ale równocześnie psycho- i socjolingwistyczny, biologiczny i kulturowy. Jak słusznie zauważa Bogusław Wyderka, „badaniom językowym powinno towarzyszyć głębokie poznanie aspektów funkcjonowania społeczności pogranicza” (Wyderka 2011, 76), czyli poznanie „tła socjolingwistycznego”, na którym rozgrywają się indywidualne kontakty interpersonalne. Używany podczas nich język może obserwatora wprowadzać w błąd, gdyż nie zawsze wskazuje na przynależność etniczną mówiącego. Warto przypomnieć za Ewą Sławkową, że „język, którego używają nauczyciele w rozmowach z uczniami, klienci z urzędnikami czy przedstawiciele tych grup między sobą, wcale nie musi być językiem ojczystym dla wszystkich uczestników takiego kontaktu” (Sławkowa 2003b, 337). Dodajmy, że w badanym środowisku, gdzie znajomość większej liczby kodów jest powszechna, może się nawet okazać, że język ten nie jest ojczysty dla żadnego z nich.

By móc dokonać zmiany kodu (nie tylko w formie mówionej), należy posiadać, po pierwsze, wymagane sprawności językowe: słuchanie, czytanie,

mówienie, pisanie (to ostatnie – włącznie z kompetencją ortograficzną), po drugie – sprawności na poziomie społecznym (socjalne, kulturowe, pragmatyngwistyczne) (zob. Żydek-Bednarczuk 2007, 226), które umożliwiają zastosowanie sprawności językowych w praktyce, bez względu na to, czy przełączanie kodów przebiega w sytuacji bilingwizmu czy dyglosji. Przy czym na terenach takich jak Zaolzie nie można konsekwentnie oddzielić bilingwizmu od dyglosji, ponieważ osoby dwujęzyczne poruszają się w kręgach różnych kodów na poziomie odmian ogólnych i regionalnych, znają języki kulturalne i potoczne, a stopień ich opanowania jest niejednakowy. W danej sytuacji często trudno o wytyczenie granic pomiędzy systemami poszczególnych języków i ich odmian, o określenie tego, co jeszcze gwarowe, pierwotne, rodzime, a co już wtórne, wyuczone, zapożyczone. Nie wiadomo nawet, jak w mowie potocznej znaleźć, zdefiniować i potraktować elementy obce, jak odnieść się do interferencji, która przełączaniu kodów towarzyszy. Elżbieta Smulkowa, analizując sytuację językową na Kresach Wschodnich, pisze o zbliżaniu się (integracji) sąsiednich języków, które powoduje zarówno wzajemne zapożyczenia (w miarę świadome i trwałe, raczej kolektywne, o większym zasięgu obiegowym niż indywidualne, jednostkowe), jak i kształtowanie się całych jednostek leksykalnych wskutek procesu konwergencji językowej⁶, w których – w zależności od konkretnej płaszczyzny języka – jeden system językowy jest zawsze dominujący. Te dominujące systemy sama autorka określa jako modelujące (Smulkowa 2010, 98–101); używa też określenia „gwarą interferowaną” przez konkretny język lub (gwarowe) mówienie bardziej z tego lub innego występującego w danym regionie języka (por. w wypadku Zaolzia – gwarą cieszyńska z polską lub z czeską dominacją językową).

Przyjęcie tej perspektywy pozwala wprawdzie badaczom uniknąć popełnienia kardynalnych błędów merytorycznych, jednak nie usuwa problemów, z którymi mimo wszystko spotykają się tu ludzie na co dzień. Dodajmy, że na Zaolziu mowa potoczna, czyli *po naszymu*, zakłada w zakresie leksyki, łączliwości wyrazów, frazeologii i składni przestrzeganie czeskiego systemu modelującego, zaś w wymowie czy fleksji – modelu gwarowo-polskiego.

Sama potoczność – bez względu na miejsce, gdzie występuje – jest trudna do zdefiniowania. Posiada wprawdzie określone cechy systemowe (specy-

⁶ Elżbieta Smulkowa za Laskowskim używa terminu *konwergent* (różnego znaczeniowo od terminu *zapożyczenie*) w znaczeniu „wynik konwergencji języków wchodzących w kontakt” i rozumie go jako twór powstały *ad hoc*, niewchodzący na stałe do systemu żadnego z języków, w wyniku świadomego zapożyczenia „w celu wzbogacania repertuaru istniejących jednostek słownikowych” (Smulkowa 2010, 107).

ficzne środki językowe), ale też cechy światopoglądowe (konceptualne). Jest antropocentryczna, emocjonalna, innowacyjna, spontaniczna, aksjologiczna i oddaje rzeczywistość pozajęzykową postrzeganą w specyficzny sposób, przez co staje się naturalna i autentyczna (Witosz 2007). Dlatego w definicji potoczności – o ile taka „rozmyta” kategoria w ogóle jest możliwa do zdefiniowania – wymienia się labilność systemową, pewną niezależność od norm konkretnych odmian językowych (w tym również od gwar), autonomiczność w stosunku do rejestru innych tekstów. Z drugiej strony zwraca się uwagę na jej zależność od aktualnej sytuacji, od indywidualnej i podzielanej przez grupę wiedzy zdroworozsądkowej, od kultury, stopnia rozwoju cywilizacyjnego itp. Językoznawcy, pisząc o ekspansji potoczności do dyskursu społecznego, podkreślają jej zalety, do których należy m.in. to, że „pozwala wyrażać to, co z trudem przechodzi przez filtr intelektualizujący” i „dostarcza środków, które pozwalają »przeciętnemu użytkownikowi języka« być twórcą »na co dzień«” (Kita 2007, 41).

Realne akty mowy przebiegają albo w warunkach świadomości tego, jak względna może być ocena zjawisk związanych z komunikacją językową, jak wysokiego stopnia abstrakcji i wiedzy teoretycznej wymaga ten problem, albo w warunkach ogólnej nieświadomości czegokolwiek.

Rola gwary (języka) w konceptualizacji świata

Badani przez nas informatorzy poznawali gwarę przede wszystkim za sprawą kontaktów rodzinno-domowych (choć np. w rodzinach mieszanych praktykowane jest również mówienie po czesku) oraz koleżeńskich w środowisku szkolnym, rzadziej natomiast w trakcie kontaktów sąsiedzkich, spotkań w ramach kółek zainteresowań, treningów w klubach sportowych itp. Odmiany kulturalnej języka polskiego zaczęli się uczyć w szkole, równolegle z nauką języka czeskiego (od drugiej klasy szkoły podstawowej). Edukacja szkolna wyraźnie wpływa nie tylko na kompetencję językową uczniów, ale też na postrzeganie świata. Równocześnie z przyswajaniem kolejnego systemu językowego jego użytkownik uczy się – w nowy sposób – dostrzegać i konceptualizować elementy rzeczywistości, interpretować je zgodnie ze znaczeniem poszczególnych środków przyswajanego języka. Doskonalczej znajomość polszczyzny, uczy się kształtować wspólny obraz świata inaczej, niż czynią to jego rówieśnicy uczęszczający do szkoły czeskiej i niż czynił to dotychczas sam, używając wyłącznie gwary. Stwierdzenie, że język to wspól-

notowa wyobrażenia, które stało się jedną z tez lingwistyki kognitywnej i antropologicznej, odnosi się do każdego kodu łączącego konkretną społeczność dzięki „zawartym w nim wartościom, wzorcom myślenia i postępowania w sposób nie do końca zracjonalizowany” (Sławkowa 2003a, 81).

O ile wiedzę zdroworozsądkową badani uczniowie zdobywają za pośrednictwem gwary oraz potocznego języka czeskiego, o tyle wiedzę encyklopedyczną za pośrednictwem polskiego języka literackiego, a w szkole średniej również czeskiego. Z reguły dzięki językowi czeskiemu docierają do wiedzy oferowanej przez internet i inne nowe media, przez literaturę fachową lub popularnonaukową. Inteligencja socjalna kształtuje się u nich w różny sposób: w domu przy udziale gwary, w szkole – polszczyzny kulturalnej. Etap edukacji szkolnej jest ważny dla rozwoju postaw społecznych młodych ludzi, dla interpretacji wydarzeń historycznych, politycznych, które poznają lub w których sami świadomie uczestniczą. Nie mamy na myśli celowo formowanej przez szkołę tożsamości etnicznej, ale „mimowolną etniczność”, która w rozumieniu Wojciecha Chlebdy „odkładała się w języku sama przez się jako rezultat naturalnego używania tego języka w wielowiekowych procesach oswajania rzeczywistości i komunikowania się członków tej właśnie wspólnoty etnicznej” (Chlebda 2008, 262).

Przydatność gwary jest niedostateczna. Potencjał mentalny, jakim dysponuje jej dzisiejszy użytkownik, jest nieproporcjonalny w stosunku do zasobu środków językowych, które oferuje gwara. Użytkownik gwary sięga wówczas po takie środki do innego kodu, który akurat jest „pod ręką”. Kiedy rozmowa nie dotyczy tematów omawianych w szkole, kiedy jest mniej naukowa, a bardziej potoczna (codzienna), rolę takiego „podręcznego” języka przejmuje język czeski, dlatego to właśnie on modeluje postrzeganie rzeczywistości przez polską młodzież z Zaolzia. Na styku tych zmian konceptualizacyjnych (przełączania kodów) rozchodzą się deklarowana orientacja językowa i częstotliwość korzystania z danego języka (odmiany), a co za tym idzie – kompetencja językowa uczniów (Hernová, Sokolová 2000, 34). Jak jednak podkreślają socjologowie, ani częściowa, ani kompletna strata języka nie musi oznaczać utraty poczucia odrębności (Baar 2001, 41), a fakt, że się go (już) nie używa, nie oznacza, że jest on zbędny, ponieważ funkcje, jakie język może pełnić (symboliczna, konsolidacyjna, dywersyfikacyjna, reprezentacyjna itp.), dalece przerastają jego znaczenie jako środka komunikacji (Hroch 2009, 227).

W sytuacji językowo-komunikacyjnej Zaolzia wszystkie występujące tu kody są w miarę bliskie, pokrewne, nie informują jednoznacznie o narodowości

ich użytkownika i nie są w ten sposób odbierane. Przyznanie się osoby deklarującej narodowość czeską do gwary i przełączanie języka czeskiego na tę właśnie odmianę w trakcie rozmowy nie oznacza „powrotu do korzeni” w myśl hasła: (polskiej) gwary zachodniocieszyńskiej używa tylko miejscowy Polak. Z kolei w wypadku badanych uczniów miejscowych szkół polskich większościowy język czeski, choć traktowany w tym wypadku jako „obcy”, tworzy to, co określa się jako horyzont kognitywny dla rejestrowania, kumulowania i przechowywania wiedzy o rzeczywistości (Warchała, Skudrzyk 2010). Bliższy jest więc im „czeski sposób myślenia” niż polski, a kto wie, czy nawet nie bliższy niż gwarowy.

Sytuacja gwary w zmieniającej się rzeczywistości

Zastanówmy się teraz nad tym, jakie jest miejsce gwary w komunikacji językowej na badanym terenie⁷. Do sytuacji językowo-komunikacyjnej Zaolzia można odnieść stwierdzenie, że czym innym jest mówienie tradycyjną gwarą ludową, a czym innym używanie specyficznej potocznej mieszanki zawierającej oprócz elementów gwarowych także środki z innych języków i ich odmian. By wyjaśnić, dlaczego tak się dzieje, należy rozpocząć od oceny dzisiejszego prestiżu gwary. Wiele na ten temat znajdziemy w odpowiedniej literaturze socjolingwistycznej; podejmowane są próby podziału prestiżu na wewnętrzny i zewnętrzny, jawny i ukryty (zob. np. Gluszkowski 2009) itp. Ważne jest, że „zjawisko prestiżu i wysokiej społecznej oceny jednego kodu społecznego (H), a niskiej drugiego (L), należy do przestrzeni symbolicznej, ale ma wyraźne skutki w postaci wyboru danego języka w różnorodnych sferach życia” (Gluszkowski 2009, 74; za: Starczuk 1999). Prestiż jakiegokolwiek kodu, nie tylko gwary ludowej, jest wartością zmienną i ulega ciągłym przeobrażeniom:

spada wraz z obniżeniem się oceny dóbr kulturowych, które dany kod reprezentuje. Z kolei do wzrostu prestiżu języka mogą się przyczynić działania rewitalizacyjne, takie jak wydawnictwa, imprezy kulturalne

⁷ Przez sytuację jakiegoś języka rozumie się zwykle jego status funkcjonalno-prawny. Wpływa na nią: rodzaj oraz stopień kontroli i opieki nad danym językiem, jego rozprzestrzenienie, typ sfer komunikacji społecznej, w których język występuje, i charakterystyki demograficzne społeczności, która go używa (por. Wysoczański 1999). Gwary lub innej dialektalnej i socjolektalnej odmiany języka ogólnego wprawdzie nie wspierają żadne kodeksy prawne ani inne oficjalne akty normatywne, jednak i w tym wypadku pozostałe czynniki tzw. aktywności socjalnej języka odgrywają nie mniej istotną rolę.

i rozwój jakiegokolwiek edukacji w języku mniejszości (Głuszkowski 2009, 74; za: Zieniukowa 2003).

Co jest powodem obniżania prestiżu gwary? Jej nieprzydatność w niektórych sytuacjach komunikacyjnych, która wynika stąd, że rozwój gwary – o ile do takiego w ogóle dochodzi – nie nadąża za rozwojem rzeczywistości, którą gwarą powinna nazywać. A nazywanie nowej rzeczywistości to z kolei jedyny sposób, w jaki można się z nią uporać (Niewiara 2003, 120). Czynniki pozajęzykowe powodują, że gwarą albo musi się otworzyć na zmiany i przyjąć obce elementy, przynajmniej leksykalne (co często utożsamia się z jej „zaśmiecaniem”, „zachwaszczaniem” i ogólną dewastacją), albo ustąpić miejsca innemu kodowi, skoro sama nie jest w stanie wyodrębnić fragmentów rzeczywistości, która się zmieniła i nie jest już związana z tradycyjną uprawą roślin, hodowlą zwierząt, z rzemiosłem, folklorem czy obrządkami religijnymi.

Jak wyjść poza gwarę i tradycyjną subkulturę? Jakiego języka używać, gdy gwarą nie pełni swojej funkcji onomazjologicznej, konceptualnej, a w konsekwencji – komunikacyjnej? Kryzys gwary i poszukiwanie języka dopasowanego do potrzeb jednostki i na miarę jej potencjału intelektualnego nie dotyczy wyłącznie Zaolzia lub innych regionów pogranicznych, gwarowa monoglosja należy do przeszłości również w innych środowiskach. Tradycyjne gwary ludowe⁸ z reguły ewoluują w stronę języków mieszanych, klasyczna definicja gwary jest bowiem sprzeczna z „wymiarom współczesnej rzeczywistości językowo-kulturowej, a jej wyłącznie historyczny, a więc anachroniczny wobec społecznej sytuacji językowej charakter, czyni ją (...) nie do końca przydatną” (Sławkowa 2003a, 38). Gwarą więc może służyć do manifestacji więzi z regionem, przywiązania do tradycji, chęci utożsamienia się ze wspólnotą⁹, lecz nie pozwala wyrazić wszystkich treści związanych nawet z codziennością.

⁸ Na przykład w *Encyklopedii języka polskiego* (1991, 58) podaje się, że dialekt ma „zwykle swą genezę w odległej przeszłości, sięgającej może nawet okresu plemiennego”.

⁹ Krajobraz kulturowy (pogranicza) można rozpatrywać w dwóch płaszczyznach – materialnej i niematerialnej (podobnie jak kulturę). Nośnikami znaczeń w tym krajobrazie są zarówno elementy materialne (symbole religijne, świątynie, pomniki upamiętniające wydarzenia z przeszłości), jak i niematerialne (tradycje, wierzenia, pamięć o przeszłości) (Awramiuk 2011, 328). Wypada podkreślić za Ryszardem Tokarskim, że „współczesność bez swych poświadczanych historycznie korzeni byłaby zawieszona w próżni” (Tokarski 1999, 20). Z kolei przeszłość – powtarzając za Haliną Pelcowa – może tkwić w mentalności ludzi, „w ich sposobie widzenia i oceny świata, w silnej więzi sąsiedzkiej i poczuciu wspólnoty, ale współczesne formy zachowania, przejmowane często wraz ze zdobyczami cywilizacji z kultury miejskiej, powodują rozluźnienie więzi. Ginie spontaniczność tych kontaktów” (Pelcowa 1999, 258).

Wychodząc z założenia, że podstawowymi kodami prowadzonych przez nas wywiadów z dziećmi i młodzieżą były gwara zachodniocieszyńska (reprezentowana nie tylko przez naszych współrozmówców, ale też przez jedną z prowadzących badania, por. symbol B_g) oraz kulturalna odmiana polszczyzny ogólnej (jej nosicielką była badaczka, której repliki oznaczamy skrótem B_p), pojawiające się w mowie informatorów elementy języka czeskiego uważamy za obce. Zanim przejdziemy do omawiania zebranego materiału, pragniemy krótko przedstawić gwarę i język polski w wersji typowej dla naszych informatorów.

Podstawowe cechy języka badanych uczniów

Bez względu na to, czy informatorzy używali gwary, czy starali się mówić po polsku, ich wymowa była nacechowana dialektyzmami. Do takich należą: (1) ścieśnione dawne *a* długie, przechodzące w *o* lub w głoskę pośrednią między *o* i *u* (dla oddania tej samogłoski w transkrypcji stosujemy znak *ü*), (2) dawne *e* długie w gwarowej wymowie zamienione w *y/i*, (3) różnica pomiędzy etymologicznym *u* i *ó*, (4) spółgłoskami *b* i *ch*, (5) obecność frykatywnego *ř* (obok *ž/š*), (6) asynchroniczna lub ścieśniona wymowa nosówek (np. *takom dužom grubum kšůške*) itp. We fragmentach tekstów, które zostały zaprojektowane jako polskie, może wystąpić nawet hiperpoprawna wymowa samogłosek nosowych. W wypadku wyrazów czeskich dochodzi bądź do ich gwarowej adaptacji fonetyczno-fonologicznej, bądź do zachowania obcych elementów – z reguły palatalnych spółgłosek *r'* i *d'*.

We fleksji tworzenie poprawnych polskich form wyrazów odmiennych z reguły się informatorom udaje – i to nawet w wypadku, gdy nie chodzi o polski leksem, np. *staram się o króliki* ('opiekuję się królikami'), *(ja mu go) zerżalem* ('trzymałem'), *vy se na niego živaće* ('patrzy pani na niego, obserwuje go pani'), *nastompimy do autobusu* ('wsiądziemy do autobusu'), *sednom się* ('usiąda'), *kjedyś żajdem do bratańca* ('czasami wstąpię/wpadnę do kuzyna/odwiedzę kuzyna'), *žańnemy* ('rozpocznemy') itp., obok: *mój tata ora* ('mój tata orze'). W wypadku rzeczowników, szczególnie obcego pochodzenia, i łączących się z nimi przymiotników, zaimków itd. może dojść do zmiany rodzaju gramatycznego (*je to taki dość široki tema na dyskuze*; po czesku: *to téma*, po polsku: *ten temat*) albo przynależności do innego typu deklinacyjnego (*myśmy ni mjeli*

nigdy satelitu, po czesku: *ten satelit, bez satelitu*, po polsku pot.: *ten satelita, bez satelity* [uniwerbizm od ‘antena satelitarna’])¹⁰.

Obce elementy najbardziej są widoczne w słownictwie i frazeologii. Stałe związki wyrazowe zachowują czeską postać (możliwa jest ewentualnie gwara adaptacja fonetyczna) albo są dosłownie tłumaczone, przez co stają się niezrozumiałe (ale tylko dla monolingwalnego polskiego odbiorcy), por. *jo je zásadně proti tymu* (‘jestem zdecydowanie przeciwko temu’), *matyke moz němužym* (‘nie przepadam za bardzo za matematyką’), *robić sport* (‘uprawiać sport, zajmować się sportem’), *žavodně pływot* (‘pływał wyczynowo’), *jo se doł kofole* (‘zamówilem kofolę [nazwa napoju]’), *ježech nadmjare spokojny* (‘jestem w pełni zadowolony’), *to něklapně* (‘to się nie uda’), *nič převratnego* (‘żadna rewelacja’), *jasno volba* (‘prosta decyzja’), *to je o ničym* (‘to do niczego nie prowadzi, szkoda gadać’), *mnie jakši ne nepřije žymave že...* (‘mnie jakoś nie wydaje się ciekawe, że...’), *při přectanje že...* (‘kiedy pomyślę, że...’), *jo je całkym f po-ho(de)* (‘jestem zupełnie wyluzowany’), *můvimy o obrazach co tam na nich vižimy o tym jako co chťel basniž řic(t) jakoby...* (‘rozmawiamy o obrazach, o tym, co na nich widzimy, o tym, co artysta chciał przez nie wyrazić’).

Kodem alternatywnym wobec gwary jest ponadregionalny polski język kulturalny, zwany w szkole nadal literackim. O odmianie tej w praktyce komunikacyjnej badanych uczniów, szczególnie tych z niższych klas szkoły podstawowej, należy stwierdzić, że jest w fazie aspirowania do takiego statusu.

Relacje pomiędzy analizowanymi kodami

Jak już zauważono, kontaktujące się ze sobą kody (język polski i czeski oraz gwara cieszyńska) należą do genetycznie i typologicznie spokrewnionych¹¹. Osoby, które na przemian korzystają z obu języków, popełniają w wszystkich płaszczyznach systemów językowych specyficzne błędy nazywane interferencyjnymi. Polegają one na obecności w wypowiedzi tzw. negatywnych transferów, obcych elementów językowych, co powoduje powstanie

¹⁰ W zapisie graficznym używamy, zgodnie z zasadami transkrypcji fonetycznej, znaków diakrytycznych, ale zachowujemy – o ile to możliwe – pisownię dużych liter (por. Źeń Matki).

¹¹ Różnice typologiczne i wynikające z nich błędy w używaniu jednego lub drugiego języka ogólnego zostały szczegółowo omówione w pracach czeskiego polonisty Edvarda Lotki, zaś błędom interferencyjnym wynikającym z tych różnic, które pojawiały się w mowie polskojęzycznej młodzieży zaolziańskiej, została poświęcona w całości publikacja Ireny Bogocz: *Typologiczky relevantní rozdíly mezi polštinou a češtinou jako zdroj jazykové interference* (Bogoczová 2001).

niepoprawności. Rozmówca niechęć używa środka językowego, który nie należy do języka generowanego akurat tekstu, ale pochodzi z innego kodu używanego w odmiennych sytuacjach komunikacyjnych.

Osoby wielojęzyczne, w tym również nasi interlokutorzy, spotykają się od najmłodszych lat z sytuacjami wymagającymi zmiany kodu, i to już wtedy, gdy ich kompetencja językowa dopiero się rozwija. Zanim zdołają opanować dany język na odpowiednim poziomie, rozwiązują „na bieżąco” różnego rodzaju zdarzenia interpersonalne, w czym pomaga im odpowiednie doświadczenie. Nawet małe dzieci wiedzą, kiedy należy dokonać zmiany języka/odmiany, i starają się to robić bez względu na to, jaka jest ich rzeczywista znajomość kodu.

Oprócz zróżnicowania wynikającego z wieloetniczności należy uwzględnić zróżnicowanie w ramach jednego języka etnicznego. Nasi informatorzy, twierdząc, że w danej chwili nie korzystają z gwary, ale z języka polskiego czy czeskiego, nie zastanawiają się nad tym, czym jest gwarą w stosunku do innych kodów. Na ogólny brak świadomości istnienia pewnej hierarchii odmian języka etnicznego zwraca uwagę Jadwiga Wronicz, pisząc o sytuacji języka polskiego. W świadomości użytkowników języka mówienie gwara i mówienie po polsku wykluczają się nawzajem, jak gdyby gwarą nie była częścią składową języka polskiego. Budowanie granic międzyodmianowych i uważanie tychże odmian za osobne języki nie jest, jak z tego wynika, zjawiskiem odosobnionym, podobnie jak to, że przeciwstawianiu gwary językowi ogólnemu towarzyszy niższe ocenianie gwary. Chodzi więc o opozycję – i to od razu wartościującą (Wronicz 2007, 93–94). Skąd się bierze to przekonanie? Być może wynika z sytuacji lekcyjnych, gdy gwary „nie wolno” używać. Albo z sytuacji konfrontujących nosiciela gwary z osobą, która mówi innym kodem i która mogłaby nie zrozumieć treści wypowiedzi gwarowej, zauważyć pojawiające się w niej regionalizmy, ośmieszyć ją lub wyciągnąć z niej trudne do przewidzenia wnioski. Użytkownik gwary wyczulony na takie sytuacje analizuje je i decyduje się albo na manifestację własnej autonomii, albo na dostosowanie się do kompetencji językowej drugiej osoby, czyli dokonuje mniej lub bardziej świadomej „kalkulacji zysków i strat” (Głuszkowski 2013, 266; za: Myers-Scotton, Bolonyai 2001). Jedna postawa jest przejawem szacunku wobec współrozmówcy, druga – dezaprobaty, jedna nadaje mu rolę „pełnowartościowego” uczestnika komunikacji, druga – wyklucza go z kręgu odbiorców, podkreśla własną wyższość nadawcy, np. w celu zwiększenia jego szans na pomyślność przebiegu rozmowy itp.

Perspektywa empiryczna

Wszystkie podane wcześniej czynniki wpływające na modyfikację języka wypowiedzi nadawcy lub powodujące zmiany tego języka zostały już przez badaczy zauważone i opisane. Dlatego w niniejszym artykule przyjrzymy się dokładnie zjawiskom, które obserwujemy w materiale zebranym w konkretnym miejscu i czasie, wśród członków specyficznej zbiorowości etnicznej i językowej¹². Stwierdzamy, że na charakter mowy naszych informatorów istotny wpływ wywierają następujące fakty: (1) brak odpowiedniego wyrobienia językowego w konkretnym kodzie, szczególnie w polszczyźnie kulturalnej, które jest zauważalne także wśród nauczycieli; (2) wysoka częstotliwość posługiwania się językiem czeskim i w konsekwencji bardziej zautomatyzowane zespolenie między znakiem a denotatem w tym języku; (3) bliskość używanych na co dzień kodów, swoboda i łatwość ich zamiany; (4) niewystępowanie „przymusu” prowadzenia rozmowy w jednym kodzie ze względu na podobną wielojęzyczność odbiorcy; (5) chęć oddania konkretnego zdarczenia poprzez przytoczenie mowy niezależnej jego uczestników wraz z oryginalnym językiem; (6) dążenie do zachowania dosłownej treści wypowiedzi, do czego bardziej przydatny może się okazać sposób konceptualizacji innego języka; (7) dłuższy pobyt w obcym środowisku, zmęczenie i inne stany psychiczne uniemożliwiające prowadzenie rozmowy na konkretny temat w kodzie (aktualnie) mniej preferowanym. Ilustracją ostatniego czynnika może być wypowiedź cieszyńianina pochodzącego z polskiej strony granicy państwowej, który żyje i działa w środowisku warszawskim. Na pytanie, czy mówi gwarą, odpowiedział:

Z tym jest problem, bo mówiłbym gwarą, jeśli dłużej bym tutaj przebywał. Zazwyczaj jest mi ciężko, rozumiem wszystko bez problemu, tylko czasami brakuje mi jakiegoś słowa. (...) kiedyś ciężko było mi się nauczyć mówić inaczej niż gwarą, teraz jest na odwrót (Drobik, Legierski, Szczepańska 2014, 218).

Dodajmy, że zmiana kodu w zgromadzonych przez nas tekstach była bardzo rzadko wyrażana *explicite* (por. przykład pierwszy), ale częściej *implicitie* (por. przykład drugi):

¹² Chodzi o pewnego rodzaju studium przypadku dotyczące analizy języka młodzieży uczęszczającej na Zaolziu do szkół z polskim językiem nauczania.

(1) fragment rozmowy na temat uprawiania pewnego gatunku sportu ekstremalnego: *ja~/ pożarni sport po česku ale~/ to je taki malo žnuíme*;

(2) fragment relacji z programu rozrywkowego *SuperStar*, w którym informatorka brała udział i który był transmitowany przez czeską telewizję na żywo: *ún mo bavić jako tyh luži to publikum↑ / no tak to je ganc strašne tak ty fanynky* ('fanki') *na dole co tam byty tak to ganc~/ to* (one mówiły, krzyczały:) *sun(dejte) dejte nam sfoje tryčko* ('koszulkę') *a tak to začnił sevykać a bylo to ganc taki no~/ strašne no~*).

Wszystkie podane fakty (może z wyjątkiem ostatniego) widoczne są w następujących przykładach. W ich prezentacji stosujemy jednak bardziej uproszczony podział, uwzględniając takie czynniki jak: (1) temat rozmowy, czyli to, o czym się rozmawia; (2) osobę współrozmówcy, czyli to, z kim się rozmawia.

W niektórych fragmentach wywiadów (trzecia grupa przykładów, por. ich wykaz) widoczne są oba wpływy, co potęguje siłę każdego z nich. W transkrypcji¹³ repliki informatorów oznaczamy literami A, B; wypowiedzi, które należały do badaczki posługującej się gwarą – symbolem B_g, a pytania badaczki używającej polszczyzny kulturalnej – B_p¹⁴.

Jak już zostało zasygnalizowane, zmianę kodu może wywołać rozdźwięk pomiędzy omawianym tematem a związanym z nim zwykle językiem. Fakt ten niekoniecznie musi prowadzić do zmiany kodu, ale kontynuowanie rozmowy w „nieodpowiednim” języku wymaga większego wysiłku oraz skupienia uwagi. Rozmowy między prowadzącymi badania a informatorami są zwykle prowadzone tak, że „kiedy język był narzucany przez badacza, informatorzy byli w stanie wypowiadać się praktycznie na każdy temat w obydwu językach, choć użycie kodu w nietypowej dla niego sferze tematycznej prowadziło do nasilenia zjawisk interferencji” (Głuszkowski 2013, 269). Dodajmy, że interefrencia występuje oczywiście także w naszych tekstach,

¹³ Jak już podano w przypisie nr 10, w zapisie graficznym stosujemy znaki transkrypcji fonetycznej. Symbole ↓, ↑ oraz ~ służą do oddania intonacji (opadającej, rosnącej i neutralnej, niesprecyzowanej). Skrót cz. oznacza wyraz „czeskie”, gw. – „gwarowe”, pot. – „potoczne”, slang. – „slangowe”. W części empirycznej w transkrypcji fragmentów zgromadzonych tekstów oraz w pozostałych przykładach nie stosujemy kursywy; pochylonego pisma używamy, przytaczając hipotetyczne (prawdopodobne) rozwiązania językowo-komunikacyjne.

¹⁴ W przykładach zachowujemy następującą kolejność: 2.1. Przykłady ilustrujące rozmowę uczniów z badaczką posługującą się gwarą, 2.2. Przykłady ilustrujące rozmowę uczniów z badaczką posługującą się polszczyzną kulturalną, 2.3. Przykłady ilustrujące rozmowę z polskojęzyczną badaczką na tematy związane ze szkołą.

ale świadomość niedoskonałości mowy nie zabraniała informatorom wyowiadać się w ten sposób.

Gdy rozmowa (lub jej fragment) dotyczyła środowiska szkolnego, informatorzy używali wyrazów z polskiego języka literackiego (a nie gwarowych). Były to np. nazwy:

- osób związanych ze szkołą: pañi, pan, naučýcel, naučýcelka, řefčýny ve stejnej kľasě, ot pjyrři klasy řkoly poctavovej, řefčýnka (gdy mowa o uczestniczce zawodów narciarskich organizowanych przez szkołę), ale równocześnie řeluchy/řeluchi (w wypadku uczestniczek letnich kolonii), koleży s klasy, s kolegami, koleřanka. Nie pojawiły się natomiast np. gwarowe leksemy *rečtór* czy *kamrat/kamratka*, które są już prawdopodobnie archaiczne i być może nie wszyscy informatorzy je znają;
- przedmiotów nauczanych w szkole i omawianych na zajęciach tematów: angľelski, z angľelskigo, nalka o kraju, plastyka (teř: narysovač, naklejič), nalka o řrodovisku, bjologja, geografja, geometrija vykřeřna, poctavy nalķ społecznych, vuef, pe'enes (podstawy nauk społecznych); gatunķi (tekstów), opovjadañe, rozvařañe, ustrůj pañstfa, (ćwiczenia) na druřřku, řut pilķum lekarsķum, pchnoče (tzn. pchnięcie) kulō, bjeg, Zjazď Gvjařřisty (nazwa własna zawodów narciarskich), droga na bje-gañi, my chybaľ pilečķum, my řucali baľunym, tañčymy w zespole, pan muvil o historii muzyki, puřčo nům pjosynķi, vyjazďy s chůřym řum myčůnce, (kursy tañca) zaavansovane;
- zadañ, które uczniowie muszą wykonač, i obowiařķw, które muszą speľnič: vypracovaña řkolne, spravřany, klasůfķi, (zadanie matematyczne) Janeg mjoľ tela a tela cukjerkůf, zero, čtery razy, to se ličy;
- innych treřci ze sfery edukacji szkolnej: půľroče, na řřjadectřje, na ocene, dvůjke ř česķjego i s polskiego, ze seminarjůf, vařřtaty muzyčne, plastyčne, bylach řůrt choro, balik, kůľka (sportowe, taneczne), řřjetlica, za pjyrře půľroče řeh mjoľ jako zero opuřčůnyh lekcji, (matury) s polskiego, česķjego, potem je do vyboru matematika lub jězyķ opcy eřče i potem jes zupelñe dovolny čřarty, my byli zajyčї, lek-cja/lekcje, (współzawodnictwo w umiejėtnořci złowienia zabawki na) vyntķe, pořilek, sklepiķ, ličnik (w sali gimnastycznej), puchar, puřķty s atletyki, (kolonie w Polsce) fundovane (przez sponsorów), vystympy, jeřče f přečķolu, řestyn, vyčėčka, řadalña, stolůfķa, (tam je się) pomi-dory, jo mům rot pomidorovům zupe, řiski (cz. řízky) inačy kotlety, do sali gimnastyčnej, na podvůrķu, v bufeče (szkolnym można kupič)

bulki, cukjerki, častečka, naučycelka to załatfila, (nauczyciel) mjoł za-
střežyna, (lekcje prowadzone) formům pogadanek, (dzieci w szkole są)
gřečne, nie majom objat, objat smakuje, mummy polskům biblijoteke.

Prawie konsekwentnie używany był wyraz slangowy gimpel (gimnazjum – odpowiednik polskiego liceum).

Wyrazy gwarowe lub czeskie wprowadzie również występują w takich rozmowach, ale zdecydowanie rzadziej; jeżeli są obecne, to raczej w mowie uczniów starszych, por. np.: časovje śćigać (cz. časově stihat ‘wyrobić się, zdążyć na czas’), třebas basket na ocene (cz. basketbal ‘koszykówka’), fodbal, jo zavožila (cz. závodit ‘współzawodniczyć, brać udział w zawodach’), pohar starosty (‘puchar burmistrza’), ot škůlki (‘od przedszkola’), (o terminologii dotyczącej dyscyplin naukowych realizowanych w ramach nauki szkolnej) sům učune f češt’íne a f polskim, f tanečníh žech šel aji na pokročile (‘uczęszczałem na kursy tańca dla zaawansowanych’), na lyžaku (‘na kursie/obozie narciarskim’). O tym, że łatwiej napisać wypracowanie w języku czeskim, informator wyraził się w następujący sposób: česki je lepše aji f tym že tam ní ma tak až dany tyn slovosled (‘szyk wyrazów’).

Rozmowy na tematy związane ze środowiskiem rodzinnym, domem i hodowlą zwierząt domowych, spędzaniem czasu itp. zawierały obok wyrazów polskich również sporo gwarowych, nawet czeskich: mamuša, žadek, bapća, babina (‘babcia’), starka (‘babcia’), stařik, žatkovje, vujek, u čoći, bratrańcy (‘kuzynowie’), mam jednom sósťreńice (‘kuzynkę’), jo (mům) jednego brata ā nevlastního (‘brat przyrodni’), chojińka, kołedy, rybovo zupa, prezenty/darki, (jemy) kolacje šfjuntečnům, imjeńiny, (brata) zafše pobijym, koty, kot, beran (‘baran’), mům pjeska, na procházku (‘na spacer’), stavjům bałwana (cz. stavět sněhuláka), je-cholech na skijach (‘nartach’), na bruslach (‘łyżwach’), bjegůfki, zjazdůfki.

Zrozumiały jest wysoki udział słownictwa polskiego w rozmowach na temat podróży do Polski, zakupów w polskim Cieszynie, wczasów nad Bałtykiem: (kupujemy różne) kfjaty, jařyny (ale: idymy na zelenine), ubrańa, buty, słodyče, (wybiera się) do fryzjera (w polskim Cieszynie), na zakupy, po taki řečy, (na plaży były) parasole, ložarńa, (w Leśnym Parku Niespodzianek w Ustroniu) sarny taki łączate, f parku linowym, na pšejašće, na pšykła(d) do Polski pšijade to juš poty(m) mům polski akcent...

Nazwy innych krajów są natomiast podawane w wersji polskiej, czeskiej i gwarowej: f Turcji, f Italiji, v Grecku (cz. v Řecku), v Němjecku (cz. v Německu), v Hišpańji, v Bulgariji, f Tunisku.

O wiele częściej pojawiały się czechizmy, gdy uczniowie mówili o planowanych studiach na wyższych uczelniach, szczególnie w Czechach. Używali

wtedy wyrazów: přijimački ('egzaminy wstępne'), obor, zamjeřeńi ('kierunek studiów, specjalizacja'), vyška (cz. pot. vysoká škola), na medyne to račý nie skušum to by mje určit'ě nie vžůni ('na medycynę nawet nie próbuje, na pewno by mnie nie przyjęli'), jo by chčoł być zymbjoř ('dentysta') ale ty přijimački na tyn obor sum strašně čyški, na českum vyške, na fakulte sportovních studiji, tam sum čyžejšě přijimački, talentofki ('egzaminy praktyczne'), no prakse se už robi f prubjehu tego studia ('praktykę odbywa się już w trakcie tych studiów'). Oprócz podanych już wyrazów slangowych (gimpel, vyška) zostały użyte takie, które odnoszą się do klasy (roku studiów): drugok, třecok, nas v ročniku bylo pinžesunt pjynć. Jeśli jednak studia mają przebiegać w Polsce, informatorzy używają polskich leksemów, np. jo by chčala do Krakova na kierunek nā pedagogičny unīversytet a učýć pjyršy stopjeń.

O wiele więcej bohemizmów leksykalnych pojawiało się w mowie informatorów, kiedy opowiadali o środowisku pozaszkolnym, koleżeńskim, uprawianiu sportu czy zainteresowaniach.

Przykłady ilustrujące rozmowę uczniów z badaczką posługującą się gwara (B_g)

„Wyniki w nauce”

B_g: jak še ci lepi piše~

A: no piše↑/ piše chyba po polsku↑/ a na pš'klad kšqški čytać tak to po česku na pš'klad ní nie lubjym polskich kšqžek za baržo~/ tako jakoś tyn jyzik mi moc niešeži (...) jak piše vypracovańi tak še mi nasuvajum polskie vyrazy

„Przebieg zajęć na lekcjach literatury polskiej i czeskiej”

(...) na českim to już jez dany taki jagby kanon↑/ literatury↑/ gž'e jes(t) vlašćivje na pšyklad~/ devatenācte a dvacate stolet'ī↑/ a ta(m) mŭmy rŭžne utfory (...) bo f polskim bo znŭf možeme pšečytać cokolvjek jakješ novočesne i to↑/ i f požqtku ale ff českim to tšeba vybjerac trošecke vedluk tych stolet'ī vedluk tych vjekŭf↓

B_g: a co lektura školna für to ješče je↑

A: ja ale tak~/ jo se přiznum jo dycki streščynā~/ jo jakoby jo mŭm dycki mŭm jakoby taki jakože ochote jo tu zŭndym ja jo se požyčym te kšŭške~/ u(ž) žeh je na tej drugi strŭńicy a potym se povjym jo na to kichum jo se přečytum streščyni ale to nieśmjym mŭviž na głos

Wyjaśnienia: cz. století: 'wiek'.

„Przygotowanie do egzaminu maturalnego”

B_g: a ty matury še teras obovjŭskovo š čego zdajŭm~

A: s polskjegjo českjegjo potem je do vyboru matematyka lup język opcy ešče↑/ i potem jes zupelŭne dovolny čfarty↓

B_g: a ty vjyš co se vybjerješ↑

A: polski česki aŭgielski peenes↓

B_g: to sŭm ty zākklady społečenskyh vjet~

A: ja ano↓

Wyjašnienias: PNS: podstawy nauk społecznych, dosłowne tłumaczenie czeskiej nazwy przedmiotu, tj. zākklady społečenskyh věd – ZSV; w Polsce przedmiot ten nosi nazwę wiedza o społeczeństwie – WOS; gw. ja, cz. ano: ‘tak’.

„Przygotowania do matury z biologii”

B_g: a čymu maturovač z bjologii je strašne↓

A: bo to je strašne moz materjału↓

B: ja tam sŭm fšyski ešče poznovaŭa tych fšyskich zvjyřŭntek a tkanek a jakšich tych rošlinek a~

A: jako jo potrebujym ynym bjologje čłowjeka↓

B: jo teš a pŕitym ŭŭi tam se mušy ty erivirusy a fšyski fšyski taki ty ne-potrebne vjegy~

A: pantofelki a komŭrki a taki gupoty rŕżne

Wyjašnienias: cz. věci: ‘rzeczy’.

„Impreza szkolna”

B_g: a ta impreza Čas na zmjany↑

A: to je vlašćivje~/ to bylo v zešlym roku ŭš to bylŕ to bylo↑/ to byly vlašćivje cošika formŭm takich pogadanek z rŕżnymi kšyzami nebo myšlym aji teology tu jakšy byli~/ varštaty muzyčne plastyčne tam byly~/ potym potym je vlašćivje potym je ešče se pŕečožo na Stŕelŭnice↑/ do budynku a tam je potym ešče vystava kfjatu morvy to je to ŭž je tŕečo eđycja myšlym tyn~/ ē tego ē jagby vystavy ubraŭ modelŭf co robjŭm ŕeluchi ze škoły↓

Wyjašnienias: nazwa własna Stŕelŭnica – Miejski Ošrodek Kultury „Strzelnica” w Czeskim Cieszynie.

„Wycieczka gimnazjalistów do Wisły (1)”

A: no jagby tam je ta~/ staro architektura jagby↑/ ale na tamtŭm dobe baržo novočesno↑/ a tak ja fajne~ / paŭi pŕevodŭnik byla tako baržo~/ fajno~

Wyjašnienias: cz. jak na tu dobu: „jak na tamte czasy”.

„Treningi w Polsce”

A: jo glůvńe jakoby spotkańe s Polskům tak že jo tam trenujym↑/ tagže jo ta(m) mům aji kupa kolegův a tak~// narćarstwo alpejskje↓

B_g: a jak trenuješ~

A: tag růžńe~/ jakoby gće sům zawody ale v Zakopanym~/ f Ščyrku no~

B_g: a toś tam je v jakimśi klubje f Polsce↑

A: no jo z nimi jakoby tak fspůlpracujym↓/ jo je f klubje tu ale trenujym glůvńe z nimi↓/ (...) no tak tō~/ ot pjyrši klasy↓/ školy poctavovej↓ (...) no tak sům jacyś sponzoři↓

B_g: aha tak ešće že tak↓/ a jyny to čy ešće sportuješ inacy~

B: tak jakože to mi zabjere doś času↓/ to mům skoro každy žyń treńing no ni skoro ale mům každy žyń treńink~/ a ešće grajym pilke↓/ nožnům↓

Wyjaśnienia: cz. zabere mi to dost času: ‘zajmie mi to sporo czasu’, gw., cz. skoro: ‘prawie że’.

„Zakupy w Polsce”

B_g: no a pos(l)ůchejće a do Polski chożiće co kupować↑

A: ja tu majům pjekne vjeczy za granicům~/ hm glůvńe jakśikej jak sům jakśikej bale tak ta(m) majům pjekne šaty↑/ balove↑/ majům vyjkszy vybjer nış tu↓

Wyjaśnienia: cz. věci: ‘rzeczy’, cz. šaty: ‘sukienka’, cz. výběr: ‘wybór, oferta’.

„Oglądanie telewizji”

B_g: a živoće se na televize↑

A: jo spíš ale teraz už na počitaču se živům na filmy se třeba jakśi poščůgům↓/ po angjelsku s titulkami to je fajne↓

B: jee~/ jo se živała na Gym-pl ale potym už ni teras to je taki živne dycki taki to naćůngańi to pokračovańi to je taki

Wyjaśnienia: gw. živać se na cośi: ‘oglądać coś’, cz. spíš(e): ‘raczej’, cz. počitać: ‘komputer’, cz. titulky: ‘napisy do filmu’, cz. Gympl: ‘Buda’ (serial czeski przedstawiający środowisko szkolne), cz. pokračovańi: ‘ciąg dalszy’.

„Polityka wewnętrzna Czech”

B_g: a co praviš na polityke↑

A: aktualńe s tům vladům no↑/ je to taki dości šyroki tema na diskuse no (...) a a propo Polski tam v oğule nímům pojyća

(wybory) jo žech podol neplatny hlas↓, vláda, fšyskich zabasli

Wyjaśnienia: cz. vláda: ‘rząd’, cz. (to) téma: ‘ten temat’, na diskusje: ‘do (prze)diskutowania, do dyskusji’, cz. neplatný hlas: ‘głos nieważny’, cz. slang. zabásli: ‘wsadzili do pudła’.

„Przepis na ciasto (sernik)”

A: jo serník↓/ vlašćivje to se nazyvo struhany tfarožník↑/ a to často se zarobjo ryčnje a potym yny přiže kilo tfarohu a taki~/ jo mŭm strašnje rada tfarŭk (...)

B_g: z vajcami↑

A: ā ja↓/ to se vlašćivje ty jajca vlašćivje dovo šē do tego tvarogu↑/ cukjer↑/ a potym śnyk se tež jako ušleho~

Wyjaśnienia: cz. strouhaný: ‘tarty’, cz. tvarožník: ‘sernik’, gw. śnyg, cz. snih: ‘piana z bialek jaj’, cz. ušlehat: ‘ubić’.

„Zabawy na świeżym powietrzu”

A: kole chalpy gŭńym z balŭnym↓/ a ješče grajymy fodbal~/ ešče tam grajym skakaci hry↑// ty skakaci hry mje teš tak docela bavjŭm↑/

Wyjaśnienia: gw. balŭn: ‘piłka’, cz. futbol: ‘piłka nożna’, gw. grajym: ‘bawię się, gram’, cz. skákací hry: ‘zabawy w skakanie’, cz. docela: ‘całkiem’.

„Zwierzęta domowe”

B_g: (tata) tak ŭn mo aji psa takigo tego loveckigo↑

A: jezefčika↓/ takigo zakrslego↓

B: űi jezefčika űi~/ taki ohař nebo co~/ no je to podobne jako dalmatin↓/ (...) no moc űima ćfičŭny bo~/ ućeko~/ (...) na polu f kotcu↓

Wyjaśnienia: cz. lovecký pes: ‘pies myśliwski’, cz. jezevčik (zakrslý): ‘jamnik króliczy’, cz. ohař: ‘ogar’, cz. dalmatin: ‘dalmatyńczyk’, cz. kotec: ‘kojec’.

„Kolonie (1)”

A: na taboře mjelimy tam olimpijske mjestečko a solt’ežilimy tam~/ moc gjer~/ no to uš se ta(k) ganc űe pamjyntŭm~

B: mjeliśće bobřika mlčėńi↑

A: no tak to my mjeli↓

Wyjaśnienia: cz. tábor: ‘kolonie, obóz’, cz. olympijské městečko: ‘miasteczko olimpijskie’, cz. soutěžít: ‘współzawodniczyć, rywalizować’, gw. (z niem.) ganc: ‘zupełnie’, cz. bobřík mlčėní: ‘zabawa w to, kto pierwszy przerwie milczenie’.

Przykłady ilustrujące rozmowę uczniów
z badaczką posługującą się polszczyzną kulturalną (B_p)

„Karate”

B_p: jaki maś pas~

A: bjoly mjala(m) mječ fjalovy ale jo była každy žyń na paskovańu nímocno↓

B_p: gže trenuješ↑

A: no jag je Frydecka (ulica)↑/ tak tam je taki obrofski dům i tam ja sem f tym~/ pjeršym patře né f tym ale~/ f tym ganc na gůře↓

B_g: mjalaš už jaki zavody↑

A: f sobote bendę i~/ ē už mńalam a bendę mječ mistrofski sfjeta poharu↓/ bude tento tyžyn f sobote↓

B_p: a maće belki na paše↑

A: no~/ sům ale my to podle tego ńerobjymy mušymy otpaskovać↓/ albo coś urobić po japońsku↑/ bo nům to beže můvić a my to mušymy ukozać a jak~/ ńic s tego ńe bedymy vježeć tak~/ ē ńe otpaskujymy (...)

B_p: a brat jaki mo↑

A: bjaly↓/ bo ũn (ch)šćal otpaskovać a ńic s tego ńe vjezał i ńe otpaskovał↓

Wyjaśnienia: cz. fialový: ‘fioletowy’, cz. nemocná, gw. nímocno: ‘chora’, cz. obrovský: ‘olbrzymi’, cz. (já) jsem [sem]: ‘jestem’, cz. patro: ‘piętro’, gw. (z niem.) ganc: ‘zupełnie’, cz. mistrovství světa: ‘mistrzostwa świata’, cz. pohár: ‘puchar’, cz. bude: ‘będzie’, cz. tento týden: ‘w tym tygodniu’.

„Zawody sportowe”

A: (...) taki tyn trůjbůj↓

B_p: to co to je(st)~

A: tam tam chybješ pilkům/ skočeš do pjosku / a bjegneš na pjynžesůnt metrůf↓

B_p: a jaki mjaleš čas~

A: ešče ńe ogłošil vyńiki↓/ (...) a my↑/ ros byli↑/ tam na vyrchu jak se ježe do Tšynca↑/ tak tām↑/ my byli na zawodach~/ tam my řucali balůnym↑/ skokalimy do pjosku↑/ bjeg na~/ ē to~/ gůńilimy na pjynžesůnt metrůf a potym na třista↑/ třista metrůf↓

B_g: to je dość

A: ja je to dość↓/ a bylžeh drugi↓

Wyjaśnienia: gw. chybać: ‘rzucić’, gw. na vyrchu: ‘na górze, na wzgórzu’, gw. balůn: ‘piłka’.

„Obowiązki domowe”

B_p: dlačego chožíće do polskiej szkoły↑

A: abyšmy mjeli jeden język navjęcej (...)

B_p: a v domu co robiš vynošíš šmjeci↑

A: strídůmy še~/ jo každy tyžyń f sobotē~/ ē~/ spšůntům buty↓/ tam dam do půlki↓/ spšontam pokůj~/ fčoraj spšontalam ot šostry↓/ (...) pomože mi↓/ jag ja bende spšontać↓/ f půlkach i zabafki↓

B_g: co ta(m) moš fšysko f tym pokoju~

A: šafy↑/ jedna šafa s ubrańami jedna šafa na zabafki↑/ luško bjurko~/ na odrabjańe zadań~/ kšqški mam~/ f kšęgarńiće přy zabafkach↓

Wyjaśnienia: cz. střídáme se: 'zmieniamy się', neologizm kšęgarńička wg cz. knihovnička: 'biblioteczka, witryna/półka na książki'.

„Kolonie (2)”

B_p: na oboże jakimś byłyśće↑

A: byliśmy~/ na Javorovym↑/ pod Javorovym↑/ byl obūs~/ tego roku tež jest↑/ (...) bjeगamy i gramy gry~/ různé (gry)~/ po leše~/ chožímy vječūr↑/ každego roku jedyn žyń↑/ ižemy vječūr přez las↑/ myśmy še z Gošq baly i šlyśmy z dorosłym↓

„Kółka zainteresowań”

B_g: do kółek chožíće↑

A: my tańčymy v zespole Tyrka (...) můmy stroje~

B_p: a jak wyglqda ten struj↑

A: tak tańčymy v bjolej košulce↑/ f čarnym i něbjeskim fartuchu↓/ ftylu jest čarny i fpšedu jest něbjeski↓

B_p: a na kółku sportovym↑

A: řucamy s piłkom do koša~

Wyjaśnienia: ftylu, fpšedu wg cz. vzadu, vepředu: 'z tyłu, z przodu'.

„Sposoby spędzania wolnego czasu”

B_p: a bajki↑/ čytaće takje coś↑

A: no to ně čytamy↓

B_p: spotykaće še popołudńami↑

A: no ē to jes troche dali tā Husovā (ulica) niż ja mam (dom) to~/ níkje- dy še spotykamy ja bylam u něj ras i ona u mńe ras latem↓

B_p: graće f takje gry jak monopol↑

B: níkjedy jag mam jak mjałam imjeńiny tag my grali↓/ inačy mama s tat- tom ni majum čas↓

Wyjaśnienia: cz. Husova ulice: 'ulica (Jana) Husa', gw. níkjedy, cz. někdy: 'czasami'.

„Obiady w szkole”

B_p: tu fšyskje žeči jedzom↑

A: níkjere ně majom objat a níkjeři ońi přejdom ot (okna) ē šednom še ańi jeden ras ně o(chutnajum)~/ ně ně smakujom i~/ i hne(d) to odńesum↓

Wyjaśnienia: cz. chutnat: 'smakować', cz. ochutnat: 'spróbować, posma- kować, sprawdzić smak'.

„Odbieranie dzieci ze szkoły przez rodziców”

B_p: a maž brata albo šostre tutaj↑/(...) to po dvujke pšyježža čy jak~

A: nie jeden jedno albo my się tam vejżemy↓

Wyjaśnienia: cz. vejít se: ‘zmieścić się’.

„Który Cieszyn ładniejszy?”

B_g: Čzeski (Cieszyn) či še baržy podobo↑

A: ja nebo tu je~/ tu je moc tych na tym rynku↑/ tu tu sům ty parady gůralski↓ (...)

B_p: a kjedy to jest~

A: nō to zazwyczaj raz v mješću bylo~

„Wycieczka gimnazjalistów do Wisły (2)”

A: ē myšmy byli jagby v muzeum↑/ tej gvary jejich↑/ čy co to bylo↑/
potem f tym Golembjefskim↑/ na pšējašče↑/ na skočni~/ f tym~/
palacu prezydenckim~

Wyjaśnienia: hotel Gołębiewski w Wiśle.

„Nauka jazdy”

B_p: pravo jazdy povinno być robjone f škole~

A: ale na pšyklad jo nie vjem bō teras šostra robila pravo jazdy ale robila
f Karvińe nie robila tutaj školnego↑/ bo znův dla niej by bylo trudnější
tutaj Češin bo ona znůf Češin i okolice nie za baržo zna↑/ čyli znův dla
niej bylo plusem Karvinā že tam już vje gže~/ čyli znůf jes(t) to jes(t)
to~/ plusove že to jes(t) pšes škole i fšysko ale znůf f tej Karvińe (...)

„Praca zarobkowa”

B_p: vy ješče nie možeće tak podjōć pracy v wakacje~

A: ot pjetnastu lat ot pjetnastu lat~/ no od ošemnastu možna pracovać
navet na zmjany~

B: a tak jakō zarobić sobje jakješ pjeńōže to już možna↓/ jak še s kimś
umůvi tak to by šlo~

A: ale přez nož nie możemy robić/ přez noc od ošemnastu lat↓

„Opieka nad królikami”

(B_g w obecności B_p pytała młodszych informatorów o to, jak trzeba
opiekować się królikami)

A: vychybaž im/ daž im tam šanō↑/ granule↑/ vode im tam dać↑/ ā~/
i starać še o nie↓/ i jag beže lato tag zrobimy takō ō o-hrade↑/ a do tego
ich puščymy ale nejprūt mušymy s tego vytargać te škodlive~/ ē kfjaty
kture jag by to zjedli tag mohliby umřeć↓/ takje žulte↓

Wyjaśnienia: cz. granule: ‘sucha karma’, cz. ohrada: ‘ogrodzenie, płotek’,
gw. nejprūt: ‘najpierw’, gw. vytargać: ‘wyrwać’, cz. mohli by: ‘mogliby’.

„Nauka pływania”

(B_g w obecności B_p pytała młodszych informatorów o naukę pływania organizowaną przez szkołę)

B_g: (...) chožíće plyvať jak se tam dostańće na tyn bazyn~

A: ē přijějemy i jestešmy f šatni vyjžemy↑/ čekamy↑/ vyjžemy↑/ potym f parach še ustavimy↑/ pŕjžemy i nastompimy do altobusu te(n) nas tam odvježe↓

A: no a beje tam na nas čekać↑/ i a potym nas zaś dovježe zaś tu↓

B_g: a iže vŕm to plyvańi↑

A: moŕ ňe~/ ũni (koledzy) se gan(c) jak sŕm f tym vjelkim (basenie) ũni ganc na dŕl (do kolegi) že↑

(...) ja raz bylēm to f Tatraparku f Tatrach↓

B: tys ũ tam byl↑

A: (do kolegi): f Tatrach tam je to huste o moš~/ jagby osymke↑/ po-
ložiš se tam↑/ šežíš f tym↑/ potym pańi za tebŕm će sturkńe a ježěš~/
ńejlepšy je čornobjoly~

Wyjaśnienia: cz. šatna: ‘przebieralnia, szatnia’, cz. nastoupit: ‘wsiaść’, cz. dovězt: ‘podwieźć’, gw. iže mi / ňe iže mi: ‘udaje/nie udaje mi się’, cz. moc ne: ‘nie (za) bardzo’, cz. že?: ‘prawda?, no nie?’, cz. slang. to je husté: ‘to jest fajne’, gw. sturknać: ‘popchnąć’.

„Nauka gry na instrumentach”

(B_g w obecności B_p pytała o zainteresowania muzyczne informatorki z gimnazjum)

B_g: a groš na skšypcach takŕm te tradycijnŕm jako myšlym klasyke čy~/
čy groš folklor↓

A: klasyke↓/ glŕvně↓/ že to je vlašćivje inačy zupełńe inny jako styl jako
grańo folklor i klasyka no~

B_p: to škola muzyčna tak~/ juš skońčylaš čy ješče chožíš~

A: ē no vlašćivje ja jestem na teras vlašćivje mjałam f tym roku koncert
apsolvencki↑/ skońčylałam drugi stopień čfarty rok↑/ no a^e chćalałym
ješče f pšyšlym roku no jak~/ jag najdlużej no~/ i to jez vlašćivje takje
moje hoby no graŕ na tych skšypcach i barzo to lubje~

Przykłady ilustrujące rozmowę z polskojęzyczną badaczką (B_p)
na tematy związane ze szkołą

„Zajęcia plastyczne”

B_g: a plastyčne teŕ moće↑

B_p: co robiće↑

A: taki různé~/ různé takje jak pańi ũna ma takom dužom grubŭm kšŭške a jak ťe ji tam co zapodoba albo na interneće↑/ tak my to začněmy robić↓/ na žeń Matkišmy robili takje na bambuše kfjarki ē s plastyku opalane takje↓/ (...) a jak jes tō dluga praca tak na dvje lekceje bo my mamy dvje lekceje za sobom↑/ (...) ty kfjatyšmy robili myšle na šeš lekciji albo vjęcy↓

„Język nauczania w gimnazjum”

B_p: a tutaj fšysko vykladajŭ po polsku↑

A: tak no~/ pravje fšysko tylko język česki to po česku↑/ ā časami na pšykład na matematyce na tō ē pan naučycel ē podaje i po česku i po polsku žeby potem pŭžnej na studjah byla~/ byla možlivoš(ć) jag do Čech to do Polski↓/ co myšle že jes pšydatne no~/ na matematyce barzo čěsto↓/ myšle že to jes~/ barzo dobre↓/ ale na pšykładšmy ťe učyli na bjologii jakješ zvježaki↑/ tošmy ťe učyli po polsku albo po česku ja(k) kto voli no↓/ byla ta možlivošć űektužy i po laćině~

„Lekcje literatury polskiej i czeskiej”

(...) ale chyba by mjało byž že chyba s každego na pšŭklat s pozytyvizmu z romantyzmu jakješ želo↓/ žeby űe bylo fšysko na pšŭklat tylko s fšpŭlčěnošći albo mjězyvojennej i to~/ ale f čěskim to jes(t) baržej tag jakoš űe vjem~/ ušeregovane može to že jestešmy tutaj f Čechach i dla tego to jakoš vjęcej vyzaduji↑

Wyjašnienienia: cz. vyžadovat, vyzaduji: ‘wymagać, wymagają’.

„Pokaz mody w gimnazjum”

B_p: a jag žiśaj maće ješče v ramach tego dűa jakješ tam spotkanie na tej Stšelnicy↑/ teš učěstničycě f tym↑/ čy može šyjećě coš↑/ jakješ modele↑

A: no jo bylam vlašćivje v zešlym roku ťe bylam popatšec na tym pokaže mody↑/ ē i barzo mi ťe to podobalo no že vlašćivje poživjalam koležanki jak vlašćivje sŭ kreatyvne~/ i potrafiŭ vymyslec i ušć takje sukjenki~/ barzo ladne↓

B_p: a tu ktoš s klasy teš tutaj od vas tam bęže prezentovał↑/ te sfoje kreacije↑

B: chyba s ce (klasy)↓

A: chyba s ce baržej klasy no~/ že od na(s) s klasy vjym že űik(t) űešel~

B_g: a oűi šyjŭ i prezentujŭ↑

B: račej šyjom↑/ i dobjerajom pŭžnej luži ktužy to bendom prezentovać↓

A: a v zešlym roku byl teš taki vypadeg že vlašćivje jedna koležanka sobje ušyla i ona vlašćivje teš sobje zaprezentovala te sfoje ubraűa↓

B: (do koležanki A) kjero to byla~

Wnioski

Na zakończenie pragniemy wrócić do – naszym zdaniem – najistotniejszych spostrzeżeń.

- W wypowiedziach informatorów nie mamy do czynienia z „czystym” przełączaniem kodów, lecz dochodzi w nich do ich przemieszania. Gwara cieszyńska jest interferowana przez język czeski – i to przede wszystkim w płaszczyźnie leksykalnej, natomiast polszczyzna kulturalna – przez wymowę gwarową itp.
- Informatorom, szczególnie młodszym, zdecydowanie łatwiej przychodzi wypowiadać się w gwarze, lecz w gwarze bardziej „z czeska” niż „z polska”, a ich znajomość polskiego języka ogólnego jest na etapie poznawania, i to poznawania jako języka (prawie) obcego. Swobodne, spontaniczne wypowiadanie się w tym kodzie jest praktycznie niemożliwe, ponieważ lekcyjne modele konwersacyjne nauczyciel – uczeń nie wystarczają dla czynnego opanowania polszczyzny ogólnej w mowie.
- Mimo iż kompetencja językowa starszych informatorów, prawie maturzystów, jest wyraźnie lepsza od kompetencji językowej uczniów niższych klas szkoły podstawowej, to w mowie badanej młodzieży – bez względu na wiek – wyczuwa się czeski filtr kulturowy, przez który przechodzi język skierowany od nadawcy do odbiorcy, szczególnie w rozmowie na „ambitniejsze” tematy.
- Starając się mówić po polsku, informatorzy używają środków, które nie zawsze mają formalne oparcie w języku ogólnym. Dochodzi do tego w warunkach, gdy mówiący (1) nie ma świadomości popełnianych przez siebie błędów językowych, (2) ma taką świadomość, ale nie umie wyrazić się poprawnie (zgodnie z wymaganą normą), (3) ma świadomość swojej niedoskonałości i np. w innej formie wypowiedzi (pisemnej) lub w innych sytuacjach mówienia potrafiłby uzyskać lepsze wyniki, lecz dana sytuacja nie jest warta takiego poświęcenia.
- Pomimo słabej kompetencji językowej informatorzy mają dobrze wyrobioną kompetencję komunikacyjną i zdają sobie sprawę z nierówności ról poszczególnych uczestników wywiadu oraz wynikającej z tego potrzeby zmiany kodu językowego. Wypowiedzi skierowane do B_p są z reguły „polskie”, natomiast do badaczki używającej gwary (B_g), a tym bardziej do uczestniczącego w rozmowie kolegi (koleżanki) –

już „tylko” gwarowe. Za ciekawe uważamy reakcje polegające na przechodzeniu od gwary do kodu „literackiego”, przy czym nie polskiego, a czeskiego. Paradoksalnie, starając się zadowolić dorosłą osobę polskojęzyczną, uczniowie używali czeskich wyrazów lub form gramatycznych, co można dostrzec np. w rozmowie dotyczącej karate.

Literatura

- Awramiuk A., 2011, *Niematerialne aspekty krajobrazu kulturowego na przykładzie wybranych tradycji mieszkańców Podlasia*, „Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego”, nr 15.
- Baar V., 2001, *Národy na prahu 21. stol. Emancipace, nebo nacionalismus*, Ostrava.
- Bogoczová I., 2001, *Typologický relevantní rozdíly mezi polštinou a češtinou jako zdroj jazykové interference*, Ostrava.
- Bogoczová I., Bortliczek M., 2014, *Jazyk příhraničního mikrosvětla (běžná mluva Těšíňanů v ČR) // Jazyk příhraničního mikrosvětla (Mluva potoczná mieszkańców Zaolzia)*, Ostrava.
- Chlebda W., 2008, *Leksykografia w aktach i procesach polskiej autoidentyfikacji narodowej*, w: Gajda S., red., *Tożsamość a język w perspektywie slawistycznej*, Opole.
- Drobik A., Legierski D., Szczepańska J., 2014, *Rozmowy o Śląsku Cieszyńskim*, Ustroń.
- Dubisz S., 2001, *Probabilistyczna lingwistyczna, czyli o rozwoju polszczyzny w XXI wieku*, w: Krzemień-Ojak S., Nowowiejski B., red., *Przyszłość języka*, Białystok.
- Dudok M., 2002, *O prirodzenom bilingwizmie*, w: Štefánik J., red., *Bilingwizmus: minulosť, prítomnosť, budúcnosť*, Bratislava.
- Gluszkowski M., 2009, *Znaczenie prestiżu języka a pokoleniowe zróżnicowanie poziomu interferencji w polszczyźnie staroobrzędowców w warunkach rosyjsko-polskiego bilingwizmu z dyglosją*, „LingVaria”, nr 2 (8).
- Gluszkowski M., 2013, *Idiolektalne zróżnicowanie przełączania kodów w dwujęzyczności starowierców regionu suwalsko-augustowskiego*, „Acta Baltico-Slavica”, nr 37.
- Hernová Š., Sokolová G., 2000, *Národně jazykové vědomí obyvatel národnostně smíšených oblastí České republiky*, Opava.
- Hroch M., 2009, *Národy nejsou dilem náhody. Příčiny a předpoklady utváření moderních evropských národů*, Praha.
- Kita M., 2007, *Gra funkcjami w języku potocznym*, w: Boniecka B., Grabias S., red., *Potoczność a zachowania językowe Polaków*, Lublin.
- Kurek H., 1993, *O szczególnym typie przełączania kodów w gwarach, czyli o świadomym wprowadzaniu elementów literackich do rozmów z dziećmi*, „Język Polski”, LXXIII, nr 1–2.
- Kurek H., 2010, *Przełączanie kodu językowego, czyli socjolingwistyczne aspekty wzajemnego oddziaływania języka literackiego i dialektów*, w: Skudrzyk A., Rudnicka-Fira E., red., *Dialektologia. Materiały pomocnicze. Konteksty socjolingwistyczne*, Katowice.
- Matyska Z., 1998, *Kształcenie sprawności językowej uczniów szkół podstawowych z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej*, w: Kojš W., Mrózek R., red., *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, Cieszyn.
- Myers-Scotton C., Bolonyai A., 2001, *Calculating speakers: Codeswitching In a rational choice model*, „Language in Society”, No. 30.

- Niewiara A., 2003, *Zmiany semantyczne w ujęciu panchronicznym*, w: Kleszczowa K., Sobczykowa J., red., *Śląskie Studia Lingwistyczne*, Katowice.
- Pelcowa H., 1999, *Przeszłość w językowym obrazie świata współczesnej wsi*, w: Pajdzińska A., Krzyżanowski P., red., *Przeszłość w językowym obrazie świata*, Lublin.
- Skudrzyk A., 2010, *Współczesny komunikacyjny status gwar ludowych*, w: Skudrzyk A., Rudnicka-Fira E., *Dialektologia. Materiały pomocnicze. Konteksty socjolingwistyczne*, Katowice.
- Ślawkowa E., 2003a, *Być stela. Z zagadnień edukacji regionalnej na Śląsku Cieszyńskim*, Katowice.
- Ślawkowa E., 2003b, *O profilu komunikacyjnym polszczyzny. Z zagadnień komunikacji międzykulturowej i etnopragmatyki*, w: Kleszczowa K., Sobczykowa J., red., *Śląskie Studia Lingwistyczne*, Katowice.
- Smulkowa E., 2010, *Integracja języków na pograniczu białorusko-polsko-litewskim i jej konsekwencje dla teorii zapożyczeń*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, LXVI.
- Straczuk J., 1999, *Język a tożsamość człowieka w warunkach społeczności wielojęzycznej. Pogranicze polsko-białoruskie*, Warszawa.
- Tokarski R., 1999, *Przeszłość i współczesność w językowym obrazie świata. Metodologiczne pytania i propozycje*, w: Pajdzińska A., Krzyżanowski P., red., *Przeszłość w językowym obrazie świata*, Lublin.
- Warchała J., Skudrzyk A., 2010, *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Katowice.
- Urbańczyk S., red., 1991, *Encyklopedia języka polskiego*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Wierzbicka A., 1990, *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*, w: Miodunka W., red., *Język polski w świecie*, Warszawa, Kraków.
- Witosz B., 2007, *Potoczność jako wartość w dzisiejszej kulturze*, w: Boniecka B., Grabias S., *Potoczność a zachowania językowe Polaków*, Lublin.
- Wronicz J., 2007, *Pozycja dialektu wobec innych odmian polszczyzny*, „Język Polski”, LXXXVII, nr 2.
- Wyderka B., 2011, *Problemy metodologiczne współczesnej dialektologii*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, LXVII, nr 2.
- Wysoczański W., 1999, *Zasadnicze perspektywy badawcze ekologicznych uwarunkowań języków mniejszości Europy*, w: Grzeszczuk B., red., *Język. Teoria – Dydaktyka*, Rzeszów.
- Zieniukowa J., 2003, *Pojęcie aksjologiczne „prestż” a społeczna sytuacja języków mniej używanych – casus łuszycki i kaszubski*, w: Wrocławska E., Zieniukowa J., red., *Języki mniejszości i języki regionalne*, Warszawa.
- Żydek-Bednarczuk U., 2007, *Bilingwizm w badaniach glottodydaktycznych, społecznych i kulturowych*, w: Achtełik A., Tambor J., red., *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice.

Irena Bogocz, Małgorzata Bortliczek: *Modifications and changes to language codes exemplified by young people from the Czech part of Cieszyn Silesia*

In the article the subject of attention is the communication strategies of pupils in schools with Polish as the language of instruction in the Czech part of Cieszyn Silesia. The pupils know more than one language code – at a minimum, the local dialect, Polish and Czech, and they alternating between these codes in linguistic communication daily. The article presents excerpts from interviews with these pupils conducted by the authors (and researchers), in which the causes, methods and consequences of such specific communication strategies are revealed. The main triggers of code changes were found to be mainly changes of conversa-

tion topics and changes in the language of communication partners. The article also touches upon other issues: the conceptualization of the world through traditional dialect, the utility of dialects in the contemporary world of technological, scientific and cultural progress and the emergence of mixed supranational spoken languages, etc.

Keywords: the Czech part of Cieszyn Silesia, dialect, Polish, bilingualism, diaglossia, interference, code-switching, mixed language